Zur Methodik des Aufsatzunterrichts.*

Von **Adolf Henseling,** Leipzig.

Ziel des Unterrichts ist: Die Fähigkeit, eigene Gedanken im Zusammenhange richtig und schön zum Ausdruck zu bringen, zunächst mündlich, dann auch schriftlich. Das fordert drei Dinge:

1. Bildung eigener zusammenhängender Gedanken;
2. Formulierung derselben in sprachlichem Zusammenhang;
3. Verarbeitung dieser vorläufigen Formulierung zu grösserer Einheit, Schönheit und Richtigkeit.

Dies Ganze hat man nun oft genug als ein erst auf der Oberstufe zu erreichendes Ziel hingestellt und die Forderungen für die Unterstufe in der Theorie und mehr noch in der Praxis stark herabgemindert. Vielen genügt es hier, wenn die Kinder in vollständigen Sätzen antworten. Der eigentliche Aufsatzunterricht verläuft dann häufig so, dass der Lehrer mit dem fertigen Aufsatz im Kopfe vor die Kinder hintritt und diesen Satz für Satz entwickelt. Wenn es gut geht, macht er im Verlauf dieser Entwicklung einige Konzessionen an das, was die Kinder bringen. Im ganzen ist der Aufsatz sein Werk; zwar haben die Kinder alles selbst gefunden, aber sie haben mit mehr oder weniger grober Beihilfe des Lehrers nur gefunden, was in dessen Kopfe war. Das ist ein Fehler, der nicht nur hier, sondern auf allen Gebieten des Unterrichts noch ausserordentlich häufig unserer entwickelnden Methode anhaftet. Darin liegt zwar, wenn man's mit der Fragetechnik ernst nimmt, ein gutes Stück Selbsttätigkeit der Kinder, die ihnen denn auch Freude macht; ich meine aber, wir müssen heute nicht bloss in der Theorie, sondern vor allem in der Praxis zu einer viel weiteren und lebendigeren Aktivität der Kinder kommen, und das auch und zuerst auf der Unterstufe. Rudolf Hildebrands Klage, dass die Kinder draussen reden, lebendig, frisch und zusammenhängend, im Schulzimmer aber stottern und stammeln, trifft auch heute leider noch sehr oft zu. Die Aufsatzstunde ist nun eine der bei weitem geeignetsten, um lebhaftem Redefluss aus individuellem Interesse heraus Raum zu verschaffen. Gerade, weil ihr Ziel im ganzen ein formales ist, wird es möglich, den Kindern die Herbeischaffung des Inhalts zu überlassen; dann können sie auch die sprachliche Formung zum grössten Teil selbst übernehmen; dann kann auch jedes Kind eine nach Inhalt und Form durchaus selbständige und individuelle Arbeit leisten. Die grösste Schwierigkeit, die dem — vor allem auf der Unterstufe — beim schriftlichen (nur beim schriftlichen) Aufsatz im Wege steht, ist der Mangel der nötigen orthographischen Sicherheit. Trotz dessen die individuelle Selbsttätigkeit und die gemeinsame Arbeit der Klasse mit möglichster Zurückhaltung der Hilfen vonseiten des Lehrers möglich zu machen, sind wohl schon mancherlei Vorschläge gemacht worden. Diese will ich natürlich nicht bekämpfen, sondern höchstens ergänzen. Auch meine ich nicht, dass der Weg, den ich nachher schildern will, bei allen Aufsätzen angewandt werden soll. Ich halte es vielmehr für wünschenswert, dass nicht alle Aufsätze nach einer Methode zustandekommen. Manchmal wird dieser, manchmal jener Weg sich als zweckmässig erweisen, manchmal wohl auch der, den ich nun schildern will. Statt allgemeiner Ausführungen wird das beste wohl ein konkretes Beispiel sein: Ein Bericht über eine wirklich gehaltene Stunde, ein Bericht natürlich,

* Aus „Deutsche Schulpraxis".

der nichts beschönigt und ändert, sondern ganz und treu den Verlauf der Stunde wiedergibt.

Ich denke hier ans zweite Schuljahr. Das Hauptgewicht liegt ja überall, und hier ganz besonders, auf den mündlichen Aufsatzübungen. Ich habe zunächst einige Monate nur solche getrieben und bin dann erst zur schriftlichen Fixierung übergegangen. Den zweiten Aufsatz, den ich niederschreiben lassen wollte, dachte ich mir als einen kurzen Bericht über das, was das Kind am Morgen, vor Beginn der Schule, zu tun hat. Ich wählte deshalb die Überschrift: „Frühmorgens". Das ist kein sehr bestimmtes Thema, wie man's heute oft fordert. Ich halte aber gerade auf dieser Stufe solche weite Fassung für gut, unter Umständen sogar für nötig, um wirklich individuelle Leistungen zu ermöglichen.

Ich begann also meine Deutschstunde, indem ich an die Tafel schrieb: „Frühmorgens". Während ich schrieb, meldete sich schon ein Knabe: „Ach, das soll wohl ein Aufsatz werden?" — „Ja! Nun überlegt euch etwas!" Während die Kinder nachdenken, lege ich Papier und Bleistift zurecht, um alles, was sie nachher bringen werden, stenographisch festzuhalten. Nach wenigen Minuten melden sich schon eine Reihe Kinder, die „erzählen" wollen. Ich lasse 5—8 berichten, was sie sich ausgedacht haben und schreibe alles wortgetreu nach. Diesmal erhielt ich folgendes:

A. (Recht schwach, vor allem sprachlich noch zurück):
„Frühmorgens ist schön, — weil die Sonne scheint!"

B. (Auch ein schwach beanlagter Schüler):
„Ich stehe früh auf und zieh mich an. Dann geh ich raus aus dem Zimmer und geh in das andere Zimmer und trinke Kaffee. Nachher nehme ich den Mantel und ziehe mich an, und die Mütze, die setze ich mir oben drauf. Dann nehme ich den Schirm in die Hand. Dann nehme ich den Ranzen auf, und nachher gehe ich in die Schule."

C. (Auch sonst schüchtern und unselbständig; hatte aber die Hand gehoben):
„Herr H., ich wollt's ganz genau so machen!" Auf meinen Einwand, dass doch „manche Wörter anders werden", erwiderte er mit dem naivsten Ausdruck vollständiger Überzeugung: „Nein, ganz genau so!" Ich liess ihn deshalb bis zum nächsten Tag in Ruhe und erhielt dann noch einige ganz leidliche Sätze von ihm, die aber hier nicht hergehören.

D. (Denkt gern, hat gutes Gedächtnis, weiss sonst oft sehr ausführlich zuerzählen):
„Frühmorgens geht im Herbste die Sonne spät auf; und geht immer einen kleineren Bogen als im Sommer."

E. (Zeigt sich, besonders im Anschauungsunterricht, als ein guter Beobachter, der immer etwas gesehen hat):
„Frühmorgens ging ich einmal in den Anlagen. Da sah der Rasen ganz weiss aus: und als ich richtig hinguckte, da waren es lauter kleine, weisse Perlchen." (Beifall der anderen: "Ach, das ist der Reif gewesen." Zwei oder drei Tage vorher hatte es zum erstenmal gereift).

F. „Frühmorgens, da gehe ich in die Schule; und wenn die Stunde erst anfängt, dann lernen wir. Dann, wenn die Schule aus ist, da gehen wir um 11 nach Hause." Gleich darauf meldet er sich noch einmal: „Nein, lieber so:"
„Frühmorgens, wenn ich aufwache, da ziehe ich mich an und gehe in die andere Stube und trinke Kaffee. Dann gehe ich in die Schule."

G. (War wenige Tage vorher neu eingetreten; meldete sich, wagte dann aber doch noch nicht, seinen „Aufsatz zu erzählen"; jetzt zeigt er sich schon recht lebhaft).

H. (Sehr lebhaft und begabt, zu wortreich):

„Frühmorgens, wenn ich aufstehe, da bin ich noch furchtbar verschlafen. Wenn ich nicht mehr verschlafen bin, dann stehe ich erst richtig auf. Heute früh aber, da lag etwas vor meinem Bette — neben meinem Bette. Da war ich aber fix raus, weil es Schokolade war. Da bin ich aufgestanden und habe mich gewaschen. Dann trank ich langsam Kaffee und ass etwas dazu. Dann habe ich den Ranzen zurecht gemacht und dann bin ich fortgegangen und dann gefahren. Dann war ich in der Schule und habe die Bücher abgeholt." (Hatte an dem betreffenden Morgen aus einem anderen Zimmer Bücher holen müssen).

„So — den schönsten Aufsatz wollen wir aufschreiben! (Jubel!) Welcher gefällt Euch am besten?" Im ersten Augenblick wollte von den „Autoren" jeder das eigene Werk herausstreichen; im nächsten teilten sich schon die Stimmen hauptsächlich zwischen E. und H. Bei letzterem wirkte offenbar seine von allen anerkannte geistige Überlegenheit als Primus mit. Ich liess mir nun Gründe nennen. „M., warum gefälllt dir denn E.'s Aufsatz?" „Ja, das war hübsch, da denkt man gleich dran, dass nun bald der Winter kommt!" Darauf E.: „Ja, Herr H., darum habe ich das auch erzählt!" Daneben kamen natürlich auch Urteile wie: „Das war hübsch kurz!" oder: „H. hat recht viel erzählt!" oder: „E. hat nicht soviel „und" gesagt!" Nun fragte einer, „welcher" mir denn am besten gefallen hätte, den wollten wir schreiben. Ich sagte: „Gefallen haben mir eigentlich alle, aber am besten der Aufsatz von E. E. hat hübsch seine Augen aufgemacht!" Darauf eifrige Zustimmung. Ich las nun den Aufsatz noch einmal vor. „Wir können nun freilich noch manches besser machen!" Aus der nun folgenden regelrechten Debatte ist besonders erwähnenswert der Vorschlag: „Wir müssen noch sagen, dass nun bald der Winter kommt!" Ein anderer wollte eine radikale Kürzung beantragen: Wir können doch einfach sagen: „Frühmorgens......Anlagen. Da sah ich Reif auf der Wiese!" Da wird's noch kürzer. Darauf regte sich aber E. ganz energisch: „Nein, so war's ganz genau, wie ich's erzählt habe! Erst, von weitem, sah's nur ganz weiss aus. Wie ich dann hinkam, da guckte ich genau hin, und da habe ich erst gesehen, dass das lauter kleine, weisse Perlchen waren. Dann dachte ich erst, dass nun bald der Winter kommt!"*) Nun wurde Satz für Satz beraten. Wer etwas „anders ausdrücken" wollte, meldete sich. Ich hatte nur zu leiten, nahm an, lehnte ab, machte Einwände oder forderte die anderen zur Beurteilung eines Vorschlages auf, wies auch hier und da auf einen Ausdruck hin, der mir nicht gefiel, um Besserungsvorschläge anzuregen. Dann las ich den so gewonnenen Aufsatz — bei dem also alle Verbesserungen von den Kindern stammten — vor und „stellte das Ganze nochmals zur Debatte." Nach einigen kleinen Änderungen, die jetzt noch gemacht wurden, lautete der Aufsatz:

„Frühmorgens ging ich einmal durch die Anlagen. Da sah der Rasen ganz weiss aus. Als ich genau hinsah, erblickte ich lauter kleine, weisse Perlchen. Da freute ich mich, dass der Winter bald kommt."

Diese Sätze schrieb ich an die Tafel. Dabei liess ich mir die schwierigeren Wörter sowie einige leichtere (von schwächeren Schülern) buchstabierend

*) Ein anderer meinte: „Ja, so ist's auch viel schöner!" worauf allgemeine Zustimmung.

diktieren. Das Ganze wurde nochmals gemeinsam gelesen, dann von einzelnen (mit abgewandtem Gesicht) frei wiederholt. Zuletzt wurden die schwierigeren Wörter noch einmal ganz kurz betrachtet und dann ins Tagebuch diktiert. Damit fand die Stunde ihren Abschluss. Eine der nächsten Stunden wurde zur Reinschrift verwendet: Die Kinder gaben mir jeden Satz an, den ich dann diktierend vorsprach, dann deutlich nachsprechen und gemeinsam schreiben liess.

Die methodischen Hauptmomente sind somit:

1. Individuelle Produktivität der Kinder;
2. Individuelle Beurteilung der einzelnen Leistungen;
3. Gemeinsame Arbeit an der Vollendung und Verbesserung des gewählten Aufsatzes. („Debatte.")
4. Beschränkung des Lehrers auf die äussere Leitung.

Die methodischen Hauptstufen der Lektion:

1. Angabe des Ziels (des Themas) in vertältnismässig weiter Fassung. Hier wird in allen Fällen
2. ein gemeinsames Stoffsammeln folgen müssen; „wer weiss etwas, das wir schreiben müssen?"

Dem würde dann

3. die „Ordnung" folgen, wobei wieder die Kinder solche „Ordnungen" aufstellen können. Den besten Vorschlag nimmt der Lehrer an, eventuell auch nach Debatte.

Konnte Punkt 2. und 3. bei dem oben gewählten Beispiel wegfallen, so folgt, hier unmittelbar nach Angabe des Themas; sonst, nachdem die gewonnene „Ordnung" (Disposition) an die Tafel geschrieben worden ist,

4. Das „Überlegen"; die Stufe der eigentlichen Produktion, an der bei den ersten Versuchen mündlicher Aufsätze naturgemäss nur die Lebhafteren (durchaus nicht immer die Begabtesten), sehr bald aber alle mit lebendiger Freude teilnehmen. Auch anfänglich sehr zaghafte Kinder, z. B. der oben mit A. benannte Knabe, der am Anfang des Schuljahrs stets zu weinen anfing, wenn er antworten oder gar lesen sollte, gewinnen nach meinen Erfahrungen sehr bald den Mut zur Teilnahme. A. z. B. habe ich seit den grossen Ferien nie weinen, desto öfter lachen sehen; er „macht immer ganz zuversichtlich mit, obgleich er selbst weiss, dass die anderen fast immer viel besseres leisten als er."

Dem Überlegen folgt

5. das „Erzählen". Dass hier in Klassen von 40 oder 50 Kindern jedesmal nur ein geringer Teil der Kinder zum Wort gelassen werden kann, ist klar. Sollte der Lehrer aber vergessen, dafür zu sorgen, dass im Verlauf mehrerer Aufsatzstunden*) alle Kinder einmal zu solcher Beteiligung kommen, so würden ihn die übersehenen jedenfalls sehr lebhaft an seine Unachtsamkeit mahnen.
6. Die gemeinsame Beurteiligung und Wahl eines Aufsatzes zur Aufzeichnung.

---

*) Ich setze voraus, dass ausser den schriftlich zu fixierenden auch sonst möglichst oft mündliche Aufsätze gemacht werden, teils im Anschluss an Lesestücke, teils im Anschauungsunterricht als „Verarbeitung" im Sinne R. Seyferts.

7. Die gemeinsame Vervollkommnung des gewählten Aufsatzes, wobei unter Umständen erst
   a) der Inhalt („W a s er erzählt hat"), dann
   b) die Form („W i e er's erzählt hat") zu betrachten wäre.
8. Die orthographische Besprechung, deren offenbare Notwendigkeit in Rücksicht auf das bevorstehende Niederschreiben auch lebhafte aktive Beteiligung der Kinder hervorruft.
9. Vorbereitendes Übungsdiktat der neu aufgetretenen Wörter.
10. Daran lässt sich häufig eine Hausaufgabe schliessen: Aufsuchen ähnlicher oder verwandter Wörter, Aufschreiben des Aufsatzes aus dem Kopfe und dergl.
11. Die Reinschrift.

Der hier geschilderte Weg ruft bei den Kindern nach meinen Erfahrungen sehr lebhafte Freude und rege Beteiligung auch bei solchen hervor, die sonst sehr zurückhaltend sind. Es kommen sehr bald einzelne mit der Anfrage, ob sie zu Hause statt der Schularbeiten oder auch ausser (!) den Schularbeiten einen Aufsatz selber machen dürfen. Es kommen Vorschläge und Themen zu neuen Aufsätzen ziemlich reichlich. Sind einzelne Schüler mit besonders guten Leistungen hervorgetreten, können sie natürlich ihren Aufsatz statt des allgemein bearbeiteten schreiben. Jeder freut sich, wenn er etwas zu erzählen weiss, was den anderen und dem Lehrer nach Inhalt oder Form gefällt. Jeder arbeitet aus sich heraus, verarbeitet ein Stück eigenster Erfahrung. Die Freude an diesen mannigfaltigen individuellen Produktionen teilen alle, der, der redet, und die, die hören. Der Lehrer teilt sie wohl auch, gewinnt aber zu allem anderen noch durch die stenographische Nachschrift ein bleibendes wertvolles Material zur intimeren Kenntnis der Individualitäten seiner Kinder.

Dass endlich solche Art des Aufsatzunterrichtes sehr leicht auf die Mittel- und Oberstufe mit entsprechenden Änderungen zu übertragen ist, darauf brauche ich wohl nur hinzuweisen. Vor allem wird natürlich nach einiger Zeit das Diktat des Aufsatzes wegfallen und dafür auch die schriftliche Fixierung von allen Kindern mehr und mehr selbständig und individuell geleistet werden können.

Ausserordentlich wertvoll ist es natürlich, mit dem freien Aufsatz die freie Zeichnung zu verbinden: als Illustration zum Aufsatz. Also: „Wir wollen nun zu dem Aufsatz ein Bild malen!" Jeder erhält ein Blatt Papier. Ohne jedes weitere Wort geht jeder eifrig ans Werk. Selbst Kinder, die beim ersten Versuch nur zaghaft sagen: „Ich bring nichts!" werden sehr bald von der allgemeinen Schaffensfreude angesteckt. Wer fertig ist und mir zu seinem Bilde „noch etwas erzählen" will, bringt sein Blatt zu mir ans Pult. Dadurch erhalte ich zu jedem Bilde einen ganz freien Kommentar, der wieder stenographisch als Unterschrift dazu festgehalten wird und die wertvollste Grundlage zu einer einwandfreien psychologischen Interpretation liefert. Kein Kind hat sich durch mein Schreiben auch nur im mindesten stören lassen. Vielmehr zeigt sich überall der lebhafte Wunsch, alles zu erklären und alle Schönheiten und Einzelwirkungen ins rechte Licht zu stellen. Sehr selten habe ich bei der Illustration der Aufsätze gefunden, dass einzelne bei dem eigenen Aufsatze blieben. Der allgemein bevorzugte wurde auch allgemein illustriert. Darum lasse ich das Malen jetzt zumeist nach Beendigung der Reinschrift stattfinden.

Worauf mir's hier wie sonst überall vor allem ankommt, das ist die Anregung der Kinder zu freier und fröhlicher Produktion, wo dazu nur immer Raum bleibt. Freudiges Schaffen, individuelle Leistungen, und seien sie zunächst noch so bescheiden, müssen mehr und immer mehr die Grundlage unserer Päda-

gogik werden. Dann wird auch die notwendige rezeptive Arbeit von den Kindern mit viel mehr lebendiger, aktiver Teilnahme geleistet werden. Dass die Kinder in der eigenen Arbeit, wie an der Anteilnahme an dem, was nun die anderen liefern, eine unbändige Freude haben und gar nicht müde werden, zu schaffen oder jubelnd zu begrüssen, was der Nachbar schafft, das wird mir jeder glauben, der die Kinder kennt. Das schönste aber, das ich bei alledem immer und immer wieder beobachten konnte, ist: wie ehrlich Kinder urteilen, wie neidlos und fröhlich sie die bessere Leistung anerkennen und bewundern!

Berichte und Notizen.

I. Jahresversammlung der „Modern Language Association of America".

Die 28ste jährliche Versammlung der „Modern Language Association of America" fand statt in New York und zwar im College of the City of New York. Die Sitzungen fingen am 28. Dezember 1910 an und dauerten drei volle Tage, für welche ein ausgedehntes, interessantes Programm vorbereitet war. Nachdem der stellvertretende Präsident des City College — Präsident Finley war zur Zeit in Frankreich, wo er Vorlesungen hielt — die Mitglieder und deren Freunde im Namen des Instituts begrüsst hatte, und nachdem die übliche Geschäftsordnung erledigt war, ging man unter dem Vorsitz des Präsidenten der Vereinigung, Herrn Professor Brander Matthews, zur Tagesordnung über. Unter den dargebotenen Abhandlungen waren viele von nur speziellem Interesse; von solchen, die allgemeineres Interesse erweckten, seien erwähnt Joseph L. Tynan's "The Influence of Greene on Shakespeare's Earlier Romance", Professor Livingston's (Cornell) "Aspects of the Seicento", Professor McKenzie (Yale), "The Text of Petrarch", Dr. Fogel (Pennsylvania), "Survivals of Germanic Heathendom in Pennsylvania", Professor Stoll (Western Reserve), "Shylock", Professor Remy (Columbia), "The Question of the Origin of the Thannhäuser Legend", und Professor Warren (Yale), "The Troubadour Canso and Latin Lyric Poetry". Am Abend des ersten Sitzungstages hielt Professor Matthews eine Ansprache über "The Economic Interpretation of Literary History", worin er die Wechselwirkungen zwischen Literatur und wirtschaftlichen Verhältnissen erörterte; danach wurde den Mitgliedern ein Empfang im Hauptgebäude des City College gegeben. In der zweiten Sitzung hielt Professor Hale von Chicago einen höchst anregenden Vortrag über die Notwendigkeit, in Sachen der Grammatik eine mehr einheitliche Terminologie zu erzielen; ganz besonders legte er dies klar inbezug auf die Syntax. Am Abend dieses Tages wurde für die Herren der Association ein „Smoker" veranstaltet und zwar in den Räumlichkeiten des Arions. Für leibliche Genüsse war hinreichend gesorgt, aber auch der geistige Genuss fehlte nicht, denn Herr Edward M. Shephard erschien, wenn auch etwas spät, und gab einen "Smoke talk" zum besten, worin er den kulturellen Wert jedes sprachlichen Unterrichts betonte. Die Damen wurden zu gleicher Zeit in etwas anderer, aber nicht weniger gediegener Weise von Frau Mott unterhalten, allerdings nicht im Arion. In der am 30. Dezember stattfindenden Geschäftssitzung wurde Professor Mott vom College of the City of New York zum Präsidenten für das kommende Jahr erwählt, und es wurde beschlossen, die nächste Versammlung zu einer "joint session" zu machen. Der Versammlungsort ist noch nicht bestimmt.

Columbia University, N. Y. City. **Arthur F. J. Remy.**